

Barnehagelærerens arbeid med de yngste barnas risikofylte lek

”Hvordan arbeider barnehagelæreren med de yngste barnas risikofylte lek i barnehagen?”

Miriam Haugum Grannes
[Kandidatnummer: 2023]

Bacheloroppgave
[BHBAC3900]

Trondheim, mai 2018

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Forord

Arbeidet med bacheloroppgaven har vært en krevende-, men givende og lærerik prosess. Jeg ønsker i denne anledning å vise min takknemmelighet til alle som har vært tilstedeværende for meg underveis i arbeidsprosessen. Først vil jeg takke mine veiledere Jon Olaf Berg og Ulla-Brit Ertsås for å ha inspirert og motivert meg med gode-, konstruktive-, og veiledende tilbakemeldinger. Jeg ønsker så å rette en spesiell takk til mine informanter for deres sjenerøsitet og vilje til å delta i min undersøkelse. Jeg ønsker også å generelt takke familie, venner og medstudenter for å ha vært behjelpelig gjennom gode samtaler, refleksjoner og støtte underveis.

Innhold

1.0 Innledning	4
1.1 Tema og problemstilling.....	4
1.2 Innhold, struktur og begrepsavklaring.....	5
2.0 Metode	6
2.1 Kvalitativ undersøkelsesmetode.....	6
2.2 Intervju som innsamlingsmetode.....	6
2.3 Informanter og datainnsamling.....	7
2.4 Analyse av datamateriale.....	9
2.5 Etske overveielser.....	9
2.6 Metodekritikk	10
3.0 Teori.....	11
3.1 Risikofylt lek	11
3.1.1 De yngste barnas risikofylte lek.....	12
3.2 Rammeplan for barnehagen.....	12
3.3 Barnehagelærerens rolle og ansvar.....	13
3.3.1 Profesjonstriangelet.....	13
3.3.2 De yngste barna.....	14
3.3.3 Samarbeid med personal og foreldre.....	14
3.4 Barns rett til medvirkning.....	15
3.4.1 De voksnes definisjonsmakt.....	15
3.4.2 Syn på barn.....	15
4.0 Tolkning- og drøfting av funn.....	17
4.1 Barnehagelærernes oppfatning av de yngste barnas risikofylt lek	17
4.1.1 Risikofylt lek for de yngste	17
4.1.2 Den risikofylte lekens betydning for de yngste.....	18
4.2 Barnehagelærernes arbeidsformer- og metoder.....	21
4.2.1 Tilrettelegging og aktiv tilstedeværelse	21
4.2.2 Samarbeid med personal og foreldre.....	24
5.0 Avslutning.....	29
6.0 Litteraturliste.....	30
7.0 Vedlegg.....	33
7.1 Intervjuguide.....	33
7.2 Informasjonsskriv med samtykkeskjema	34

1.0 Innledning

I barnehagen har andelen barn i alderen 0-3 år økt og det har oppstått et tydeligere behov for mer kunnskap om de yngste barna (Greve, 2014, s. 123-124). I løpet av mine to første studieår på Dronning Mauds Minne har jeg tilegnet meg kunnskap tilknyttet barn generelt. Når jeg nå i tredje og siste studieår skulle velge et område å fordype meg i følte jeg, med utgangspunkt i en økt andel små barn i barnehagen, et behov for å ha mer kunnskap om hvordan jeg som barnehagelærer kan arbeide for å fremme de yngste barnas beste. Dette med bakgrunn i at de yngste barna i barnehagen nødvendigvis ikke bør møtes på lik linje med de eldste, ettersom de har ulike behov- og forutsetninger (Sandvik, 2006). Basert på dette ble det naturlig for meg å fordype meg i *de yngste barna i barnehagen*.

1.1 Tema og problemstilling

Underveis i utdanningen har jeg utviklet en brennende interesse for barns risikofylte lek, som Ellen Beate Hansen Sandseter viser til at er "... spennende og utfordrende lek som involverer usikkerhet og en risiko for fysisk skade" (2014, s. 14). Jeg har i løpet av praksisperiodene mine opplevd ulike situasjoner hvor jeg har kjent på at den generelle kunnskapen knyttet til barns risikofylt lek ikke alltid har vært tilstrekkelig i arbeid med de yngste barnas risikofylte lek. Mitt valg av tema for oppgaven har med bakgrunn i dette falt på "de yngste barnas risikofylte lek".

I arbeidet med å finne en problemstilling som utgangspunkt for undersøkelsen min kom jeg i forberedelsesfasen fram til at jeg ønsket å finne en problemstilling med relevans for mitt fremtidige arbeid som barnehagelærer. Rammeplanen viser til Grunnloven og barnekonvensjonen og presiserer at barnehagen "... i alle handlinger og avgjørelser skal ha barnets beste som grunnleggende hensyn" (2017, s. 11). Rammeplanen viser også til at "Barnehagelærere er den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver" (2017, s. 14). Min opplevelse av å ha manglende kunnskap om de yngste barnas risikofylte lek, har sammen med en bevissthet om at jeg som barnehagelærer har en plikt til å ivareta barns beste, ført til at jeg har utarbeidet- og fått denne problemstillingen:

"Hvordan arbeider barnehagelæreren med de yngste barnas risikofylte lek i barnehagen?"

Problemstillingen kan anses å være ganske vid, men jeg har bevisst valgt å undersøke med en vid problemstilling fordi jeg ønsker en helhetlig innsikt i barnehagelærerens arbeid. Forhåpentligvis kan arbeidet med denne oppgaven gi meg mer kunnskap og bidra til at jeg, som fremtidig barnehagelærer, blir tryggere i arbeid med de yngste barnas risikofylte lek.

1.2 Innhold, struktur og begrepsavklaring

Oppgaven består av de tre delene *metode*, *teori* og *tolkning- og drøfting av funn*. Jeg vil først presentere et metodekapittel, hvor jeg gjør rede for og begrunner valg av metode. Deretter vil jeg, i et teorikapittel, vise til teori som er relevant for tolkning- og drøfting av undersøkelsens funn. Når jeg til sist skal tolke og drøfte mine funn vil jeg gjøre dette med bakgrunn i teorien som jeg presenterer i teorikapitlet.

Jeg vil presentere metode før teori fordi jeg mener det vil gjøre det lettere for leseren å se teorien i sammenheng med tolkningen- og drøftingen av funnene. Jeg har også valgt en struktur hvor funn, tolkning og drøfting er slått sammen, med et mål om å forebygge at oppgaven blir oppstykket og uoversiktlig. For at oppgaven skal oppleves ryddig og oversiktlig har jeg valgt å benytte underoverskrifter.

Underveis i oppgaven vil jeg benytte begrepene ”små barn”, ”de yngste” og ”de minste” og sikter da til barn i aldersgruppen 1-3 år. Når jeg bruker ”stor barn”, ”de eldste” og ”de største” sikter jeg til 4-6 år gamle barn. Når jeg skriver ”personalet” viser jeg til de ansatte i barnehagen, og når jeg anvender ”de voksne” er det snakk om mennesker over 18 år. Sentrale begreper i problemstillingen min vil jeg avklare i oppgavens teorikapittel.

2.0 Metode

I dette metodekapitlet vil jeg vise til og begrunne mitt valg av undersøkelsesmetode. Jeg vil redegjøre for min metodebruk gjennom å beskrive og begrunne hvordan jeg har benyttet meg av ulike innsamlings- og analysestrategier. Til slutt vil jeg beskrive mine etiske overveielser og rette et kritisk blikk mot mitt metodiske- og strategiske arbeid.

Ann Kristin Larsen viser til at en metode er et verktøy, altså en fremgangsmåte, som man kan benytte seg av når man ønsker å undersøke noe (2007, s. 17). Johannessen, Tufte og Christoffersen belyser at samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om å ”samle inn, analysere og tolke data” (2016, s. 25). I hovedsak kan vi skille mellom de to ulike undersøkelsesmetodene kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ metode tar sikte på å gi undersøkeren hard-data, som kjennetegnes av få opplysninger fra mange enheter. Kvalitativ metode gir derimot myk-data, altså mange opplysninger fra få enheter (Larsen, 2007, s. 21-24).

2.1 Kvalitativ undersøkelsesmetode

Problemstillingen min har vært utgangspunkt for hvilken undersøkelsesmetode jeg har valgt. Jeg har, med bakgrunn i at jeg ønsket å vite hvordan barnehagelæreren arbeider knyttet til et bestemt tema, valgt å anvende en kvalitativ metode. Dette fordi en kvantitativ undersøkelse ikke ville kunne besvart problemstillingen min like godt, ettersom jeg stiller et undersøkelsesspørsmål som etterspør en dybdeforståelse.

Kvalitativ metode kjennetegnes av å gå i dybden, hvor datamaterialer ofte gir undersøkeren informasjon om subjektive opplevelser som ikke kan måles eller tallfestes (Bergsland & Jæger, 2014, s. 67). Intervju og observasjon er de mest brukte innsamlingsmetodene (Larsen, 2007, s. 82). Bergsland og Jæger viser til at intervju og observasjon er innsamlingsmetoder som baseres på et subjekt-subjekt-forhold mellom undersøker og informant. Et slikt subjektivt forhold åpner opp for at man som undersøker kan få innsikt i forskjellige opplevelser, uttrykk og meninger som grunnlag for en helhetlig fremstilling av sitt undersøkelsesmateriale (2014, s. 66).

2.2 Intervju som innsamlingsmetode

I arbeidet med å finne en innsamlingsmetode som ville kunne besvare problemstillingen min var jeg inne på tanken om å både intervju og observere. En slik innsamlingsmetode-triangulering ville, som Bergsland og Jæger viser til, vært optimalt for å øke oppgavens troverdighet (2014, s. 69). Men med bakgrunn i oppgavens rammebetingelser, deriblant tidsramme, falt valget på å fokusere på én innsamlingsmetode, altså intervju. Bergsland og Jæger viser til at ”Et intervju er en mellommenneskelig situasjon, en samtale mellom to partnere

om et tema av felles interesse” (2014, s. 72). Det at et intervju, i motsetning til en observasjon, gir andrehåndserfaringer, altså forklaringer og beskrivelser tilknyttet noe, har vært utslagsgivende for at jeg har valgt intervju som innsamlingsmetode.

Larsen viser til at et kvalitativt intervju kjennetegnes av at informanten selv formulerer sine svar og at det ofte, med bakgrunn i dette, er mindre strukturert. Hun viser også til at det ved mindre strukturerte intervjuer som oftest benyttes en intervju- eller samtaleguide (2007, s. 82-83). Når jeg i planleggingsfasen skulle utforme en intervjuguide var jeg bevisst på å forsøke å formulere en guide med åpne og velformulerte spørsmål, med hensikten å tilrettelegge for gode tankeprosesser og refleksjoner hos informanten. Jeg hadde i forkant satt meg godt inn i teori tilknyttet de overordnede temaene problemstillingen min omfavnet og brukte mye tid på å sikre at spørsmålene jeg formulerte var nært knyttet til problemstillingen min, før jeg videre forsikret meg om relevansen i veiledningssamtale med faglærer.

Etter en veiledet utarbeidingsprosess hadde jeg et detaljert utarbeidet oppsett på intervjuguiden, bestående av fire overordnede hovedspørsmål og tilhørende underspørsmål (Se vedlegg: 7.1 – Intervjuguide). Intervjuguiden la, med bakgrunn i nøyaktige spørsmålsformuleringer, føringer for at jeg tok sikte på et semistrukturert intervju, som Bergsland og Jæger viser til at er en samtale som i hovedsak er styrt av intervjueren (2014, s. 71-72). I motsetning til et strukturert intervju, som er fullstendig styrt, vil et semistrukturert intervju ikke bare kunne sikre at man får svar på det man spør om, men det vil samtidig skape rom for en åpen samtale hvor informanten får snakke fritt og reflektere omkring de overordnede temaene (Bergsland & Jæger, 2014, s. 71-72).

2.3 Informanter og datainnsamling

Bergsland og Jæger viser til at intervju som metode er egnet for å få innsikt i andres forståelser (2014, s. 71). Når jeg i planleggingsfasen skulle velge et utvalg til min undersøkelse ble det naturlig å skulle intervju barnehagelæreren. Dette med bakgrunn i at barnehagelæreren er den mest nærliggende representanten å intervju i tilknytning til problemstillingen min.

Når det kommer til antall informanter har jeg intervjuet to barnehagelærere. Jeg ville bevisst intervju mer enn én, siden mennesker er forskjellige og ofte kan ha ulike tanker, meninger og perspektiver på ulike områder. Informantene mine består av en kvinnelig og en mannlig barnehagelærer. Begge er pedagogiske ledere og arbeider med 0-3 år gamle barn ved forskjellige barnehager. De har lang arbeidserfaring med både småbarn og storbarn. I arbeidet med å finne informanter har jeg foretatt det som Dalland omtaler som et strategisk utvalg, ved

at jeg bevisst har valgt ut informanter som jeg strategisk sett visste ville kunne gi meg en form for materiale tilknyttet mitt temaområde (2012, s. 117).

Jeg tok kontakt med informantene på mail, hvor jeg kort informerte om undersøkelsen og spurte om de ønsket og delta. Jeg hadde på forhånd av intervjuene utarbeidet et informasjonsskriv med samtykkeerklæring (se vedlegg – informasjonsskriv med samtykkeerklæring), som jeg sendte til dem på mail en ukes tid før gjennomføringen. Selve gjennomføringene fant sted på informantenes arbeidsplasser, som informantene selv inviterte meg til. Som et første steg mot å skape en trygg atmosfære, som ofte er en forutsetning for at den som blir intervjuet skal dele god informasjon, lot jeg bevisst intervjuene finne sted inne på informantenes arbeidsplasser (Bergsland & Jæger, 2014, s. 72).

I tilknytning til min datainnsamling stilte jeg med båndopptaker for å kunne skape flyt i samtalen. Dette gjennom å sentralisere konsentrasjonen min mot samtalen og samtalepartneren. Men også for at det, som Bergsland og Jæger viser til, skulle kunne forenkle mitt kommende analysearbeid (2014, s. 70). I selve intervjusituasjonene valgte jeg å starte samtalen med å la informanten fortelle litt om seg selv og sin arbeidserfaring. Dalland snakker om at en begynnende tilnærming som gjør det relativt enkelt for informanten å respondere vil kunne åpne opp for en god samtale med preg av en trygg atmosfære (2012, s. 167). Med bakgrunn i en semistrukturert intervjuguide- og tilnærming hos meg som intervjuer, hadde samtalene et sirkulært preg med mindre struktur. Samtalene var preget av informantens frie refleksjon knyttet til meninger, opplevelser og erfaringer.

Intervjuguiden min var nyttig som utgangspunkt for samtalen og med tanke på det å veilede informantene inn på de temaområdene som uteble- og som jeg ønsket å vite noe mer om. Det at jeg i forkant hadde satt meg godt inn i teori og visste hva jeg ønsket å vite noe om, som Kvale & Brinkmann karakteriserer som viktig, gjorde at jeg underveis klarte å rette fokuset mot å stille gode, åpne refleksjons- og oppfølgingsspørsmål (2009, s. 151). Jeg erfarte derimot noen ganger litt problematikk med å klare å formulere korte og konsise spørsmål. Men jeg opplevde ikke at dette hadde noen betydelig påvirkning på samtalenes flyt, da de intervjuede responderte med informasjonen som jeg ønsket.

Bergsland & Jæger viser til at aktiv lytting har stor betydning for intervjuets kvalitet (2014, s. 72). I tilknytning til å sikre riktig forståelse av det informantene fortalte var jeg bevisst på å lytte og stille bekreftelsesspørsmål under intervjuene. Med tanke på å sikre riktig forståelse transkriberte jeg også samtalene i nær ettertid av samtalene.

2.4 Analyse av datamateriale

I transkripsjonsarbeidet transkriberte jeg lydopptakene fullstendig og ordrett. Dette med bakgrunn i at jeg ønsket å forebygge mistolkning av informantenes informasjon. Det eneste jeg ikke transkriberte ordrett og fullstendig var sensitive opplysninger, slik som blant annet personopplysninger. De ble fjernet eller anonymisert med hensyn til grunnleggende personvern.

Larsen viser til at å analysere data handler om å "... forenkle materialet, å foreta en datareduksjon" (2007, s. 60). I mitt analysearbeid har jeg valgt å analysere meningsinnholdet i datamaterialet mitt (Larsen, 2007, s. 98). Det vil si at jeg har gruppert og kategorisert datamaterialet gjennom å benytte koding. Når jeg har kodet har jeg satt ulike merkelapper på forskjellige sitater og gruppert og kategorisert dem med bakgrunn i merkelappenes meningsinnhold. Gjennom å kode og kategorisere fikk jeg komprimert og systematisert råmaterialet, slik at det ble lettere å se meningsfulle mønstre og prosesser med relevans for problemstillingen min (Larsen, 2007, s. 98-99).

2.5 Ethiske overveielser

I personopplysningsloven presiseres det at personopplysninger skal behandles i tråd med grunnleggende personvern hensyn (§ 1, 2015). I forkant av intervjuene innhentet jeg informert samtykke. Jeg sendte ut et informasjonsskriv med samtykkeerklæring, hvor jeg viste til at all informasjon ville behandles varsomt. Jeg presiserte også at informanten hadde rett til å trekke seg når som helst uten begrunnelse. (Se vedlegg: 7.2 – Informasjonsskriv med samtykkeerklæring)

Underveis i undersøkelsesarbeidet mitt har jeg foretatt ulike etiske overveielser for å sikre ryddig bruk av personopplysninger. Jeg har vært bevisst på å behandle informantenes identitet konfidensielt. Kort tid etter intervjuene transkriberte- og slettet jeg lydopptakene, for å sikre at personopplysninger ikke skulle ende på avveie. Dette presiserte jeg også i informasjonsskrivet for å trygge informantene mine. "Ethiske overveielser og ryddig bruk av personopplysninger er ikke bare en forutsetning for studentoppgaver og for forskning, det er også en forutsetning for å ivareta et godt forhold til de menneskene som stiller opp med sine erfaringer og opplevelser" (Dalland, 2012, s. 95). For å ivareta anonymiteten til informantene har jeg benyttet fiktive navn ved transkribering og i selve oppgaven. Ved behandling av øvrig informasjon har jeg kontinuerlig reflektert og vurdert etiske problemstillinger kritisk. Slik som blant annet det å anonymisere sitater ved å omgjøre dem fra dialekt til bokmål.

2.6 Metodekritikk

Tove Thagaard viser, i tilknytning til å rette et kritisk blikk mot metodisk arbeid, til begrepene reliabilitet og validitet. Hun knytter begrepet reliabilitet til troverdigheten ved undersøkelsens vurderingsarbeid og validitet til dataenes representative relevans og gyldighet (2013, s. 201-206). Jeg har i løpet av mitt undersøkelsesarbeid forsøkt å styrke undersøkelsens troverdighet ved å unngå mistolkninger. Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å stille bekreftelsesspørsmål underveis i intervjusituasjonene, anvende en lydopptaker med god kvalitet og transkribere lydopptakene ordrett i nær ettertid av intervjuene. I utgangspunktet har en kvalitativ undersøkelse, på bakgrunn av få informasjonsenheter, lav validitet (Thagaard, 2013, s. 204-214). Jeg har utover dette allikevel forsøkt å styrke validiteten i den grad det lar seg gjøre. Dette har jeg blant annet gjort ved å gjøre et strategisk utvalg. Jeg tok et bevisst valg om å benytte informanter som kunne gi meg representative data til å svare på problemstillingen min, samtidig som jeg valgte informanter som jeg visste ville føle seg trygge som forskningsobjekter i en intervjusituasjon med meg som intervjuer. Jeg valgte også å sende hovedspørsmålene i intervjuguiden til informantene i forkant av intervjusituasjonen, fordi jeg ønsket å trygge informantene, og samtidig sette i gang en refleksjonsprosess som kunne bidra til å styrke datamaterialets relevans og gyldighet.

3.0 Teori

I dette teorikapitlet vil jeg presentere og gjøre rede for relevant teori, som vil bli benyttet ved tolkning- og drøfting av undersøkelsens funn. Dette innebærer at jeg vil si noe om hva risikofylt lek er, hvilken betydning den kan ha for barn og hva som karakteriserer de yngste barnas risikofylte lek. Jeg vil gjøre rede for barnehagelærerens rolle og ansvar med utgangspunkt i profesjonstriangelet, trekke frem sentrale og relevante momenter i rammeplan for barnehagen og gjøre rede for barns medvirkning.

3.1 Risikofylt lek

Ellen Beate Hansen Sandseter definerer risikofylt lek som en "... spennende og utfordrende lek som involverer usikkerhet og en risiko for fysisk skade" (2014, s. 14). Sandseter viser til Merleau-Pontys fenomenologiske tenkning og påpeker at barns første forståelsesinstans, som de aktivt utforsker verden med, er kroppen (2013, s. 53-54). Gjennom kroppen blir barn kjent med seg selv og omgivelsene. Sandseter viser til at barn opplever en følelse av skrekkblandet fryd ved risikofylt lek og at det ikke bare er et iboende behov for å bli kjent med seg selv og omgivelsene, men også opplevelsen av å kjenne på følelser som glede, frykt, mestring og grensesprenging som lokker barna til å utfordre seg selv i lek (2013). I lys av Sandseter kan man forstå risikofylt lek som en lekstilstand som er forbundet med følelsen av frykt og spenning og en mulighet for å bli skadet.

Risikofylt lek kan ha betydning for barn i både positiv og negativ forstand. Sandseter påpeker at det foreligger en fare for "... ubehagelige og negative følelser som frykt, angst og kanskje skade ved risikofylt lek" (2014, s. 15). Fjørtoft (2000) viser til at det ikke eksisterer risikofrie lekemiljøer, og at risikofylt lek bidrar til å øke barns sikkerhet i form av at risikofylte leksituasjoner legger til rette for at barn lærer seg å mestre egen kropp- og omgivelser (Sandseter, 2000, s. 78). Sandseter påpeker at den risikofylte leken er livsviktig fordi barn tilegner seg- og utvikler kunnskap til å takle ulike utfordringer og mestre motstand i livet (2014, s. 16). Hun viser blant annet til at barn i risikofylt lek får erfaringer som "... lærer dem hva som er trygt, hva som er farlig og hvor deres egen grense for mestring går" (Sandseter, 2013, s. 58). Sandseter viser også til at barna i risikofylt lek får kjenne på mestringsfølelse (2013, s. 56-58). Kibsgaard og Sandseter omtaler mestringsfølelse som et begrep som omfatter en opplevelse av at man som menneske klarer noe som man i utgangspunktet ikke hadde trodd (2013, s. 71-73). Barn lærer seg altså å mestre risiko og møte motstand, som er avgjørende forutsetninger for å mestre livets utfordringer, i den risikofylte leken. Boyesen (1997) påpeker at barns risikomestring nødvendigvis forutsetter at barn må få nærme seg risiko (Sandseter, 2014, s. 20).

Sandseter snakker også om risikofylt lek som en sentral arena for barns utvikling av motorikk og sosial kompetanse (2014, s. 17-19). Hun viser til at barns iboende behov for å bli kjent med seg selv og omgivelsene stiller barna ovenfor ulike motoriske- og sosiale utfordringer, hvor de får lære- og utvikle avgjørende kunnskaper (2014, s. 17-19). Hvilke utfordringer barna stilles ovenfor avhenger blant annet av hvilke læringslandskap de tilbys- og får oppleve. Ingunn Fjørtoft (2000a) belyser dette gjennom å vise til James Gibson's begrep affordances, som er "... muligheter til å ta i bruk de utfordringer og funksjoner de ulike elementene i læringslandskapet kan tilby" (Fjørtoft, 2013, s. 186). Affordances handler altså om at barn ser- og tar i bruk omgivelsenes muligheter og utfordringer, og hvilket landskap de tilbys vil ha betydning for hvilke potensielle opplevels- og læringsmuligheter som finnes.

3.1.1 De yngste barnas risikofylte lek

Rasmus Kleppe, Edward Melhuish & Ellen Beate Sandseter viser til at de yngste barnas risikofylte lek er en lek som i hovedsak preges av usikkerhet og utforskning (2017, s. 381). I sin studie, som har fokus på å identifisere og karakterisere de yngste barnas risikofylte lek, viser de til at det enkelte barnets alder er avgjørende for graden av risikofylt lek som involverer en risiko for fysisk skade (2017, s. 376-381). "Their risky play involves exploring and testing their surroundings and their bodies in relation to these" (Kleppe et al., 2017, s. 381). Man kan i lys av Kleppe et al. forstå de yngste barnas risikofylte lek som en lek hvor opplevelsen av en kroppslig, følt risiko er gjeldende. Kleppe et al. snakker blant annet om vikarierende risiko som et kjennetegn på de yngste barnas risikofylte lek. De viser til at de yngste barna ofte tilnærmer seg risikofylt lek ved å observere andre ta risiko (2017, s. 381).

Kleppe et al. hevder at barn viser tydeligere tegn på risikofylt lek desto eldre de er. De viser blant annet til at 1-åringen viser mindre følelser og uttrykk i lek, at de leker mye alene, og at det gjør det mer utfordrende å oppfatte dens risikofylt lek. I den sammenheng påpeker de at det som voksen er viktig å være oppmerksom og ha en sensitiv holdning til 1-åringens lek. 2-3 år gamle barn nærmer seg gradvis mer lek som innebærer at de tar større objektive risikoer, noe som innebærer en større mulighet for fysisk skade. (Kleppe et al., 2017, s. 376-381)

3.2 Rammeplan for barnehagen

Rammeplan viser til barnehagelovens formålsparagraf og presiserer at "Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling" (2017, s. 10). Den viser også til Grunnlovens § 104 og barnekonvensjonens art 3. nr. 1 og påpeker at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i all barnehagevirksomhet (Rammeplan, 2017, s. 11).

I rammeplan påpekes det at barnehagen som pedagogisk virksomhet skal fremme livsmestring (2017, s. 10) og "... bidra til at barna opplever å vurdere og mestre risikofylt lek gjennom kroppslige utfordringer" (Rammeplan, 2017, s. 31). Den skal "... sørge for at alle barn kan få rike og varierte opplevelser og erfaringer, utfordringer og mestringsopplevelser" (2017, s. 18). Det presiseres også at den skal bidra til at "... barna utvikler et positivt forhold til seg selv og tro på egne ferdigheter" (2017, s. 20). Personalet i barnehagen skal ha en anerkjennende holdning til barns mestring, gi støtte og utfordre barna til varierende lek gjennom å selv være aktive og tilstedeværende (2017, s. 32). Det bemerkes også at "personalet skal gi barna tilgang til varierte og utfordrende bevegelsesmiljøer, ..., og kroppslig lek" (Rammeplan, 2017, s. 32).

3.3 Barnehagelærerens rolle og ansvar

Barnehagelæreren har, som profesjonsutøver, en plikt til å arbeide i tråd med barnehagens samfunnsmandat (Barnehageloven, 2011, § 1, 1. ledd). Barnehagelæreren har "... ansvar for å forvalte et politisk vedtatt samfunnsmandat på grunnlag av faglig kunnskap og med forankring i etiske verdier (Hennum & Østrem, 2016, s. 11).

3.3.1 Profesjonstriangelet

I sin modell *profesjonstriangelet* illustrer Bernt Andreas Hennum og Solveig Østrem at "... barnehagelæreren som profesjonsutøver forvalter et samfunnsmandat som krever fagkunnskap, etisk refleksjon og profesjonelt skjønn" (2016, s. 10-11).



Profesjonstriangelet viser til at man som profesjonsutøver har tre forpliktelser: politikken, kunnskapen og etikken (Hennum & Østrem, 2016, s. 11). *Politikken* omhandler et politisk vedtatt mandat, lover og forskrifter. Man kan med dette si at barnehagelæreren i hovedsak er

politisk forpliktet gjennom barnehagens samfunnsmandat, barnehageloven og rammeplanen. Med *kunnskapen* sikter Hennum og Østrem til barnehagelærerens kunnskap om barn-, barnehage- og kompleksitet ved pedagogisk arbeid og kunnskap som gjør det mulig å tolke og realisere barnehagens samfunnsmandat (2016, s. 116). *Etikken* omhandler etiske aspekter som menneskesyn-, syn på barn-, dilemmaer-, verdikonflikter-, lojalitet og ansvar (Hennum & Østrem, 2016, s. 116).

Hennum og Østrem viser til at kantene i profesjonstriangelet er likeverdige, at de griper inn i hverandre og at krav som stilles til profesjonen kan skape spenning mellom dem (2016, s. 115-129). Dersom det oppstår spenning mellom kantene i profesjonstriangelet vil barnehagelæreren som profesjonsutøver kunne oppleve et krysspress. Ann Kristin Larsen og Mette Vaagan Slåtten viser til at et krysspress oppleves med bakgrunn i at normsendere, altså grupper eller enkeltindivider, retter motstridende forventninger mot en person (2015, s. 326).

3.3.2 De yngste barna

Barnehagelæreren har som profesjonsutøver i barnehagen et ansvar for ”... å ivareta barns behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling” (Rammeplan, 2017, s. 10). May Britt Drugli viser til at arbeid med de yngste barna forutsetter gode voksen-barn-relasjoner, hvor den voksne skaper- og er en god, trygg og stabil base for det enkelte barnet (2017, s. 163-172). De yngste barnas trygghet er avgjørende for at de voksne skal kunne fremme utviklingsfremmende samspill, som Drugli påpeker at er viktig for barns emosjonelle-, sosiale- og kognitive utvikling og læring (2017, s. 163). Drugli viser til at utviklingsfremmende samspill preges av at de voksne er emosjonelt støttende og sensitiv, samtidig som de tilrettelegger for barns utforskning og læring (167-172). I tilknytning til de yngste barnas utforskning og læring viser hun også til at de voksnes aktive tilstedeværelse, som innebærer at de voksne er der barna er og støtter deres interesser og initiativer, er avgjørende (2017, s. 171).

3.3.3 Samarbeid med personal og foreldre

Barnehagelæreren forvalter et samfunnsmandat som tilsier at den har plikt til å samarbeide med både personal og foreldre (Hennum & Østrem, 2016). I tilknytning til foreldresamarbeid viser Vibeke Glaser for eksempel til at barnehagelæreren har et ansvar for å fremme godt samarbeid, hvor det eksisterer gjensidig tillit (2013, s. 54). Hun påpeker at det er viktig med tanke på blant annet informasjonsutveksling og drøfting av eventuelle spørsmål og problemer som kan oppstå (Glaser, 2013, s. 54). I forbindelse med personalets arbeid i barnehagen viser Tonje Kalle, Ann Sofi Larsen og Bente Ulla til at gode bevegelige praksiser, hvor tanker og kunnskaper utvikles,

forutsetter at personalet samarbeider godt og evner å aktivt reflektere over barnehagens praksis (2017, s. 111-116).

3.4 Barns rett til medvirkning

Den norske stat skal som part av FNs barnekonvensjon garantere at barn i Norge får rett til å medvirke i alle forhold som vedrører dem (Barnekonvensjonen, 2003, Art 12, nr. 1). I barnehagelovens § 3 presiseres det at barn har rett til medvirkning (2011). Barn har rett til å uttrykke sitt syn på den daglige virksomheten i barnehagen. De skal få mulighet til å være aktivt deltagende og medvirke i alt som vedrører dem og deres alder og modenhet skal være retningsgivende for hvordan man vektlegger barnets synspunkter (Barnehageloven, 2011, §3).

Berit Bae viser til at barns lovfestede rett til medvirkning innebærer at barnehagen er forpliktet til å se barns synspunkter, ta deres synspunkter i betraktning og la deres synspunkter få konsekvenser for barnehagens pedagogiske praksis (2006, s. 8). I tilknytning til de yngste barnas medvirkning i barnehagen er det, i lys av Bae, viktig å ta barna på alvor og se etter deres nonverbale- og kroppslige uttrykksformer (2006, s. 9). Ninni Sandvik trekker, i tilknytning til de yngste barna, frem at barns medvirkning handler om at barn selv får oppleve-, sette sine egne spor- og finne sine egne svar, hvor de får erfare at de er noe, at de har betydning og at de er skapere av sitt eget liv (2006, s. 20).

3.4.1 De voksnes definisjonsmakt

Medvirkningsbegrepet er, med hensyn til innflytelsesgraden medvirkningen åpner for, ikke statisk. I hvilken grad barn får mulighet til å medvirke avgjøres ved maktfordeling mellom aktørene (Martens & Sandgren, 1999, s. 18). Voksen-barn-relasjonen er i utgangspunktet et asymmetrisk forhold, hvor barn er prisgitt sine omsorgsgivere. Dette innebærer at man som voksen har en forutgitt maktposisjon ovenfor barn. (Bae, 1996, s. 147-148)

Berit Bae viser til at man som voksen, med bakgrunn i det asymmetriske forholdet, har en såkalt definisjonsmakt over barn. Dette vil si at man har makt til å definere noe- og få gjennomslag for sin definisjon av virkeligheten. (Bae, 1996, s. 147-148)

3.4.2 Syn på barn

Hvilke forestillinger vi voksne har er med på å forme våre syn på barn. Hvilke syn vi har på barn legger føringer for hvordan vi ser, møter og behandler dem (Johansson, 2011, s. 56). Sandvik viser til at vi voksne, med bakgrunn i at vi ønsker barn det beste, kan gjøre dem mindre enn de er fordi vi selv ikke evner å se deres kompetanser. (Sandvik, 2006, s. 10) Hennem & Østrem viser til at det i arbeid med barn er viktig å anerkjenne barndommens egenverdi og å

se- og ivareta barnet som subjekt (2016, s. 88-93). Dette innebærer at man ser på barnet- og barndommen som verdifull i seg selv og at man ser barnet som helt og fullt tilstede i verden (Hennum & Østrem, 2016, s. 90). Å ivareta barnet som subjekt handler, sett i lys av Hennum & Østrem, om å se barnet som et menneske som har egen vilje og egne meninger og som, med bakgrunn i dette, kan handle (2016, s. 93). Berit Bae viser til at en slik tilnærming er av betydning for barns selvtillit, selvoppfattelse og selvilde (1996, s. 145-165).

Kjørholt (2010) viser til at det innenfor barnehagefeltet eksisterer to konkurrerende barnesyn; det kompetente- og det sårbare barnet (Aslanian, 2016, s. 25). Teresa K. Aslanian viser til at det sårbare barnet knyttes til en forståelse av at barn trenger å beskyttes mot samfunnet, og at det kompetente barnet har iboende ressurser fra fødselen av, og at det med utgangspunkt i dette kan være med på å konstruere kunnskap, identitet og kultur (Aslanian, 2016, s. 25).

4.0 Tolkning- og drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere, tolke og drøfte undersøkelsens funn. Kapitlets innhold baseres på funn som representerer intervjuenes helhet. Funnene vil jeg beskrive underveis og presentere i sitatform, med innrykk og i kursiv. Drøfting av funn vil ta utgangspunkt i relevant teori som er presentert i teorikapitlet. Jeg vil benytte de fiktive navnene ”Ola” og ”Kari” når jeg omtaler eller siterer informantene.

4.1 Barnehagelærernes oppfatning av de yngste barnas risikofylt lek

I min undersøkelse var jeg interessert i å høre hvilke tanker informantene mine hadde i tilknytning til de yngste barnas risikofylte lek. Jeg ønsket å finne ut hva de mente risikofylt lek for de yngste er- og hvilken betydning den kan ha.

4.1.1 Risikofylt lek for de yngste

Informantene formidlet sin forståelse til de yngste barnas risikofylte lek på forskjellige måter.

Jeg synes det er et ord som blir misbrukt, ..., jeg vil heller kalle det for vanlig barndom. Utforskning, rett og slett. (Ola)

Ola begrunnet sin forståelse med at han forbinder begrepet risikofylt lek med høy risiko, fare og skade og at han mener det handler mer om spenning og det å utforske verden. Kari belyser sin forståelse av de yngste barnas risikofylte lek slik:

Den leken vi voksne ofte stopper, fordi vi synes det blir for farlig for barna. Det kan være risikofylt lek for en ett-åring å gå opp en trapp og å gå opp rutsjebanen og rutsje ned igjen. Den risikoen en ett-åring har i den leken er kanskje ikke like stor som en fem-åring som klatrer i et høyt tre. Jeg tenker også at det kan være at de har et samspill sammen, ..., de har ikke helt lært seg de sosiale kodene enda og leker mest på siden av hverandre. (Kari)

Ola og Kari beskriver de yngste barnas risikofylte lek på hver sin måte. Ola påpeker at han mener lek som ofte karakteriseres som risikofylt handler om barns utforskning. Kari viser til at hun ser motsetninger i de yngste- og de eldste barnas risikofylte lek, samtidig som hun ser de yngste barnas risikofylt lek i et sosialt- og emosjonelt perspektiv. Sandseter definerer risikofylt lek som en ”... spennende og utfordrende lek som involverer usikkerhet og en risiko for fysisk skade” (2014, s. 14). Jeg tolker Karis forståelse å være at de yngste barna kan oppleve lek som risikofull, selv om den kanskje ikke innebærer en stor risiko for fysisk skade. Ser man dette i sammenheng med Kleppe et al.’s forskning på de yngste barnas risikofylte lek kan man på en

side forstå det som en naturlig konsekvens av det enkelte barnets alder- og forutsetninger. Kleppe et al. viser til at barn viser mindre tegn til risikofylt lek desto yngre de er og at de, jo eldre de er, tar risikoer som innebærer større risiko for fysisk skade (2017, s. 376-381).

Kari er inne på et spennende område når hun snakker om at det kan være risikofylt lek for de yngste å ha et samspill sammen. Kleppe et al. viser blant annet til at vikarierende risiko, hvor de yngste observerer andre ta risiko i lek, er typisk for de yngste barna (2017, s. 381). Jeg tolker vikarierende risiko å handle om at man emosjonelt tilnærmer seg- og får kjenne på en risikofølelse. Med bakgrunn i dette mener jeg at Kari er inne på et lite omtalt, men viktig område i tilknytning til de yngste barnas risikofylte lek. Sett i tråd med Olas forståelse er opplevelsen av å utforske, sammen med usikkerheten som Kari indirekte viser til, i sentrum. For barnet kan det oppleves som en stor risiko å gå inn i- og ha et samspill med et annet barn, uten at det nødvendigvis eksisterer en objektiv risiko.

Sett fra en annen side forteller Kari at de yngste, også ett-åringen, leker risikofylt lek kroppslig, hvor det finnes en mulighet for fysisk skade. Dette kan man blant annet tolke ut i fra Karis uttalelse om at man som voksen ofte stopper leken fordi man synes den kroppslige utforskningen blir for farlig for barna. Sandseter viser til at barns første forståelsesinstans er kroppen og at de har en iboende utforskertrang (2013, s. 53-53). Dette viser, sett i sammenheng med Olas forståelse av at de yngste barnas risikofylt lek handler om utforskning, til at også de yngste barnas risikofylte lek kan involvere en subjektiv risiko for fare. Men det interessante her er at det, selv om det oppleves som risikabel lek for den voksne, ikke behøver å være det for barnet. Sandseter viser til at det enkelte barnets sikkerhet vil avhenge av barnets evne til risikovurdering, altså vurdering av egne ferdigheter i henhold til en aktuell utfordring (2013, s. 58). Fjørtoft (2000) viser til at det ikke eksisterer risikofrie lekemiljøer, og at risikofylt lek bidrar til å øke barns sikkerhet i form av at risikofylte leksituasjoner legger til rette for at barn lærer seg å mestre egen kropp- og omgivelser (Sandseter, 2000, s. 78). I lys av Sandseter og Fjørtoft kan man forstå det som at barnets sikkerhet avhenger av dets ferdigheter i møte med en utfordring, og at den voksnes opplevelse av barnets risikofylte lek formes på bakgrunn av den voksnes innsikt i- og oppfatning av barnets kompetanse.

4.1.2 Den risikofylte lekens betydning for de yngste

Informantenes formidling av den risikofylte lekens betydning for de yngste barna hadde klare paralleller til deres forståelse av de yngste barnas risikofylte lek. De formidlet begge et overordnet syn på de yngste barnas risikofylt lek som verdifull.

Jeg tror barn synes det er stor stas å få holde på med risikofylt lek. Jeg tror barn opplever mer glede og mestring i utfordrende lek- og aktiviteter. Det gir barn noe annet enn det å sitte på gulvet å bygge lego. (Ola)

Man ser jo på en måte hvordan barna lyser opp og blir glade når de mestrer noe. Også vil de jo prøve igjen. (Kari)

Ola og Kari setter her ord på sine oppfatninger av de yngste barnas opplevelser i risikofylt lek. Sandseter viser til at barn opplever en følelse av skrekkblandet fryd ved risikofylt lek og at det ikke bare er et iboende behov for å bli kjent med seg selv og omgivelsene, men også opplevelsen av å kjenne på følelser som glede, frykt, mestring og grensesprenging som lokker barna til å utfordre seg selv i lek (2013). Hvis man ser Ola og Karis oppfatninger i tråd med det Sandseter snakker om, kan man tolke det som at de sikter til at den risikofylte leken har en egenverdi for de yngste barna. Både Ola og Kari påpeker den risikofylte lekens evne til å la barn kjenne på glede- og mestringsfølelser. Ola sier også at utfordrende lek gir barn noe annet enn det å bygge lego. Kleppe et al. viser til at de yngste barnas risikofylte lek er en lek som i hovedsak preges av usikkerhet og utforskning (2017, s. 381). Sett i sammenheng med det Kleppe et al. sier kan det at de yngste barna drives mot risikofylt lek også handle om at barna, i tillegg til å kunne få kjenne på gledes- og mestringsfølelse, får kjenne på en følelse av usikkerhet.

Man kan altså forstå det som at Ola og Kari ser egenverdi ved de yngste barnas risikofylte lek. Men de ser ikke bare egenverdi, de viser også til at den risikofylte leken har nytteverdi.

Det er jo kanskje den mest lærerike leken, der de utvikler seg med tanke på det å føle mestring. (Kari)

Om de ikke opplever det går de jo glipp av kjempemasse. Det er jo utforskning, motorikk, mestringsfølelse og vennskap. (Ola)

Kari viser til at hun ser den risikofylte leken som en arena for barns læring og utvikling, og påpeker at barn i risikofylt lek utvikler seg i tilknytning til det å føle mestring. Sandseter sier at den risikofylte leken er viktig fordi barn tilegner seg- og utvikler kunnskaper til å kunne takle ulike utfordringer og mestre motstand (2014, s. 16). Hvis man ser Karis utsagn i tilknytning til det Sandseter sier kan man tolke det som at barn ikke bare får føle på mestringsfølelse i den risikofylte leken, men at de også tilegner seg- og utvikler viktige kunnskaper. Sandseter bemerker at barn i risikofylt lek, gjennom å få ulike erfaringer, lærer hva som er trygt, hva som er farlig og hvor deres egen grense for mestring går (2013, s. 58). Med bakgrunn i dette kan

man altså si at barn ikke bare får kjenne på mestringsfølelser i risikofylt lek, men at de også lærer seg- og utvikler kunnskaper knyttet til det å vurdere og mestre risikofulle situasjoner.

Ola ser, i likhet med Kari, den risikofylte leken i et lærings- og utviklingsperspektiv. Men i tillegg til å påpeke nytteverdien ved mestringsfølelser, belyser han også at det eksisterer andre lærings- og utviklingsmessige aspekter ved den risikofylte leken, slik som motorisk- og sosial utvikling. Sandseter viser til at barns iboende behov for å bli kjent med seg selv og omgivelsene stiller barna ovenfor ulike motoriske- og sosiale utfordringer, hvor de får lære- og utvikle avgjørende kunnskaper (2014, s. 17-19). Gjennom utforskning av den risikofylte lekens rammer får barn med andre ord varierte opplevelser og erfaringer som er med på å utvikle deres motorikk og sosiale kompetanse. Ola nevner særskilt begrepet vennskap, som jeg her har valgt å knytte til barns sosiale utvikling. Kleppe et al. viser til at barn leker mer alene desto yngre de er og at spesielt 1-åringens risikofylte lek med dette skiller seg fra 2- og 3-åringens (2017, s. 376-381). Kari var tidligere inne på at det kan være risikofylt lek for de yngste å ha et samspill sammen, og sett i tråd med det Kleppe et al.'s forskning på de yngste barnas risikofylte lek viser til, kan man forstå den risikofylte leken som en verdifull inngangsport til en arena, hvor de yngste barna, deriblant også 1-åringen, kan tilegne seg viktige vennskapsressurser i form av sosiale ferdigheter.

Den risikofylte leken kan altså sies å være en sentral arena for barns læring- og utvikling av motorikk og sosial kompetanse. Et tema som både Kari og Ola bemerker i tilknytning til den risikofylte lekens betydning er som tidligere nevnt mestring og mestringsfølelse. Jeg vil nå, med bakgrunn i at begge informantene vektlegger barns mestringsfølelse i såpass stor grad, se litt nærmere på hvilken betydning den kan ha for de yngste barna. Mestringsfølelsesbegrepet kan, i lys av Kibsgaard og Sandseter, forstås å romme en opplevelse av at man evner å gjøre noe man ellers kanskje ikke ville trodd at man klarte (2013, s. 71-73). Med bakgrunn i dette vil det å mestre noe fremme positive kognitive utviklingsaspekter. Gjennom å møte utfordringer og kjenne på at man mestrer noe vil man utvikle tillit til- og tro på seg selv og egne ferdigheter. Selvtillit er en forutsetning for at man som menneske utvikler en positiv oppfatning av seg selv, og denne selvfølelsen er igjen viktig ved etablering av et godt selvilde (Bae, 1996, s. 145-165).

Jeg vil nå se nærmere på hvordan barnehagelæreren, med bakgrunn i en forståelse av at den risikofylte leken har både egenverdi og nytteverdi, arbeider med de yngste barnas risikofylte lek i barnehagen.

4.2 Barnehagelærernes arbeidsformer- og metoder

I undersøkelsen formidlet informantene at deres arbeid med de yngste barnas risikofylte lek i hovedsak dreier seg om to ulike arbeidsformer; *tilrettelegging og aktiv tilstedeværelse* og *samarbeid med personal og foreldre*. De aktualiserte i stor grad utfordringer i samarbeid med personal og foreldre. Hovedfokuset her vil, med bakgrunn i dette, være hvorfor arbeidet kan oppleves som utfordrende og hvordan barnehagelæreren samarbeider med personal og foreldre.

4.2.1 Tilrettelegging og aktiv tilstedeværelse

Informantene var tydelige på at de minste barna bør få mulighet til å utfolde seg i risikofylt lek:

Vi har mye hinderløyper og motorisk utfoldelse med de minste. Der vi på en måte legger opp til litt utfordringer der de får lov til å prøve og balansere og krype under og over og opp i rutsjebanen og at de ja, får lov å prøve seg. De må få lov til å prøve. Prøve selv. De har jo vilje, de vil jo prøve selv, det er ikke det det skorter på. Men det er oss voksne, og at vi lar de få lov til å prøve og teste grensene sine. At de får lov til å kjenne på den der "jaa, jeg klarte det, jeii". (Kari)

"Har du erfaring med at en 1-åring klatrer opp i en vinduskarm hver dag, så kan du sette deg i vinduskarmen, ..., har barna lyst, så må de få lov til å prøve." (Ola)

Her kan man se at Kari og Ola mener det er viktig at barna, og da også de yngste barna, får mulighet til å utfolde seg i risikofylt lek i barnehagehverdagen. Kari viser blant annet til at de yngste barna må få lov til å prøve selv, slik at de får mulighet til å kjenne på mestringsfølelse. Både Kari og Ola gir uttrykk for at de mener den voksnes rolle har betydning for hvilke muligheter barna får, og i lys av dette kan man tolke den voksnes rolle å også ha betydning for de yngste barnas muligheter til å utfolde seg i risikofylt lek. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver presiseres det at barnehagen som pedagogisk virksomhet skal "... bidra til at barna opplever å vurdere og mestre risikofylt lek gjennom kroppslige utfordringer" (2017, s. 31). Det at rammeplanen benytter ordet "barna" i denne føringen vil si at den gjelder alle barn i barnehagen, også de yngste. Så hvordan kan barnehagelæreren, med bakgrunn i at den voksnes rolle har betydning for de yngste barnas muligheter til risikofylt lek, bidra til at de yngste barna får oppleve å vurdere og mestre risikofylte lek?

Eva Johansson viser på den ene siden til at de voksnes forestillinger og syn på barn legger føringer for hvordan vi ser, møter og behandler dem (2011, s. 56). Hennum og Østrem viser på den andre siden til at det i arbeid med barn er viktig at man som voksen anerkjenner barndommens egenverdi og ser- og ivaretar barnet som subjekt (2016, s. 88-93). Berit Bae viser

på en annen side til at man som voksen, med bakgrunn i et asymmetrisk forhold, har en definisjonsmakt ovenfor barn (1996, s. 147-148). Dette gjør at man som voksen i barnehagen står i posisjon til å påvirke barns muligheter til utfoldelse i risikofylt lek.

Barnehageloven gir, i tråd med FNs barnekonvensjon, barn rett til å medvirke i barnehagen (2011, § 3). Dette innebærer at alle barn skal få mulighet til å være aktivt deltakende og medvirke i alt som vedrører dem. Bae mener at dette forplikter barnehagen til å se barns synspunkter, ta deres synspunkter i betraktning og la deres synspunkter få konsekvenser for barnehagens pedagogiske praksis (2006, s. 8). Ninni Sandvik sier, i tilknytning til de yngste barnas medvirkningsrett, at det handler om at barn selv får oppleve-, sette sine egne spor- og finne sine egne svar, hvor de får erfare at de er noe, at de har betydning og at de er skapere av sitt eget liv (2006, s. 20). Men hvilke muligheter de yngste får til å sette egne spor, finne egne svar og oppleve at de er med på å skape sitt eget liv avhenger, som Johansson snakker om, av de voksnes forestillinger- og syn på barn. I barnehagelovens § 3 påpekes det at det enkelte barnets alder og modenhet skal være retningsgivende for hvordan man vektlegger barnets synspunkter (2011). Og som Sandvik påpeker foreligger det muligheter for at man som voksen, med bakgrunn i at man ønsker det beste for barna, gjør dem mindre enn de er fordi man selv ikke evner å se deres kompetanser (2006, s. 10).

I lys av Johansson, Hennum og Østrem, Bae og Sandvik vil det som barnehagelærer være viktig å se barn som kompetente subjekter, å legge til rette for barns medvirkning og å være bevisst sin definisjonsmakt. Ola og Karis forståelse formidler at de ser barn som kompetente subjekter, som har iboende ressurser til å kunne være med på å konstruere kunnskap, identitet og kultur (Aslanian, 2016, s. 25). De begge påpeker at barna må få lov til å prøve når- og dersom de har lyst. Dette mener jeg viser til at de også vektlegger betydningen av barns rett til medvirkning i sitt arbeid med å tilrettelegge for de yngste barnas risikofylte lek. De formidler at de ser den voksnes betydning for barns muligheter, setter sin definisjonsmakt til side og lar barnas synspunkter få konsekvenser for barnehagens pedagogiske praksis.

Kari belyser ikke bare betydningen av den voksnes rolle i form av syn på barn. Hun beskriver også hvordan de voksne i barnehagen forsøker å tilby de yngste barna læringslandskap som utfordrer. Ingunn Fjørtoft (2000a) viser til James Gibsons begrep affordances, som handler om at barn ser- og tar i bruk omgivelsenes muligheter for utfordringer, og påpeker at de aktuelle læringslandskapene som tilbys har betydning for hvilke potensielle opplevels- og læringsmuligheter som finnes (Fjørtoft, 2013, s. 186). Kari beskriver at de legger til rette for ulike og varierte bevegelsesmuligheter. Ser man dette i sammenheng med det Fjørtoft snakker

om kan man forstå det som at de forsøker å legge til rette for de yngste barnas affordances gjennom å skape utfordrende læringslandskap i barnehagen.

Hvis man derimot ser Olas utsagn fra et annet perspektiv kan man tolke det som at de voksne ikke bare har betydning i tilknytning til det å legge til rette for de yngste barnas muligheter for risikofylt lek, men at de voksnes tilstedeværelse også vil ha betydning for de yngste barna i risikofylt lek. Kari er, i likhet med Ola, inne på at de voksnes tilstedeværelse er av betydning:

Man må jo være der som voksen da, viktig at vi er der og veileder og støtter dem.

(Kari)

Kari påpeker at de voksne må være tilstedeværende i møte med de yngste barna i deres risikofylte lek, samtidig som hun viser til at det er viktig å gi veiledning og støtte. Man kan tolke det Kari sier til å handle om at man som voksen ikke bare må være tilstede ved de yngste barnas risikofylte lek, men at det er viktig at man også er aktivt tilstedeværende. May Britt Drugli snakker, i tilknytning til de yngste barna i barnehagen, om det utviklingsfremmende samspillet (2017, s. 163). Hun påpeker at voksen-barn-relasjonene utgjør selve grunnmuren i arbeidet med de yngste barna i barnehagen, og at barns kognitive utvikling ikke bare forutsetter en god og stabil relasjon, men at stimulerende voksen-barn-samspill også er avgjørende (2017, s. 163). Drugli viser på en side til at de utviklingsfremmende samspillene må være preget av emosjonell støtte og sensitivitet, hvor den voksne ser det enkelte barnet og er både fysisk og emosjonelt tilstede (2017, s.167-169). På den andre siden snakker hun om at det er viktig å støtte barns utforskning og læring og at dette krever god tilrettelegging av personalet i barnehagen (2017, s. 171). Hun påpeker at det er helt avgjørende at de voksne er der barna er og støtter opp under barnas nysgjerrighet og utforskertrang (Drugli, 2017, s. 171). Dette med bakgrunn i at samspillsrelasjonen er en base for emosjonell-, sosial- og kognitiv utvikling og læring. Drugli påpeker at barn som ikke får støtte fra aktivt tilstedeværende voksne vil mestre mindre og være mindre utholdende i de aktuelle situasjonene (2017, s. 172). Med bakgrunn i det Drugli viser til kan man si at Kari ikke bare er bevisst betydningen av den voksnes tilstedeværelse, men at hun også belyser viktigheten av at de voksne er aktivt tilstedeværende med tanke på å fremme gode- og lærerike opplevelser for de yngste barna i risikofylt lek.

Ola og Kari har altså en forståelse av at den risikofylte leken er viktig fordi den har både egenverdi og nytteverdi for de yngste barna. De har med utgangspunkt i sin forståelse formidlet at de ikke bare arbeider med de yngste barnas risikofylte lek gjennom tilrettelegging, men at arbeidet også dreier seg om å være aktivt tilstedeværende som voksen.

4.2.2 Samarbeid med personal og foreldre

Informantene har en forståelse av at det er viktig at de yngste barna får erfare risikofylt lek i barnehagehverdagen og arbeider med bakgrunn i dette med tilrettelegging og aktiv tilstedeværende. Men de gir også uttrykk for at arbeid med å fremme de yngste barnas risikofylte lek kan oppleves som krevende. De viser blant annet til at mye av arbeidet dreier seg om samarbeid med personal og foreldre. Kari reflekterer her rundt hva som kan være årsaken til at arbeidet kan oppleves utfordrende:

Jeg tenker at at vi barnehagelærere er ekspertene på barn. Samfunnet har jo sine meninger om barn også, og de som styrer landet. Men det er ikke sikkert de egentlig vet hva som er det beste for barnet, vil jeg si da. Så jeg tenker at det ikke bestandig er samsvar mellom det synet samfunnet formidler og det synet barnehagen ønsker å praktisere. (Kari)

Kari kan her tolkes å reflektere seg frem til at det eksisterer syn på barn i samfunnet som motstrider det barnesynet som profesjonen står for. Som tidligere nevnt har Ola og Kari, som profesjonsutøvere, et syn på barn som kompetente subjekter. De beskriver sin oppfatning av det motstridende barnesynet de opplever å møte slik:

De skal ikke møte noe motstand, de skal ikke ha vondt, de skal ikke ramle og slå seg. ..., mange kunne sikkert tenkt seg å hatt barnet inne på et rom med bare puter en hel dag, hvor det ikke er noen muligheter til å slå seg. (Ola)

Det er mer "bomullsbar" da, hvis jeg kan bruke det ordet. De blir veldig beskyttet. (Kari)

Ola kan her tolkes å beskrive sin frustrasjon når han viser til at han, i sitt arbeid med å fremme de yngste barnas risikofylte lek, møter mennesker som har en forståelse av at barn ikke skal møte motstand og skjermes fra alt som innebærer en risiko for fysisk skade. Under intervjuet fortalte han også at han tror de voksne ønsker det beste for barna, men at det handler om at de ser på barn som "... inkompetente vesener som trenger å beskyttes fra seg selv og sine omgivelser", med bakgrunn i at de har mangel på kunnskap. Kari trekker, i likhet med Ola, frem at hun opplever å møte mennesker som har en forståelse av at barn i stor grad bør beskyttes. Hennum og Østrem viser til at det er viktig å se barndommen verdifull i seg selv, og barn som helt og fullt tilstede i verden (2016, s. 90). De påpeker at det er viktig å se- og anerkjenne barnet som et subjekt som, med bakgrunn i egen vilje og egne meninger, kan handle (Henum & Østrem, 2016, s. 93).

Kjørholt (2010) påpeker at det innenfor barnehagefeltet eksisterer to konkurrerende syn på barn (Aslanian, 2016, s. 25). Aslanian viser i denne sammenhengen til at det er snakk om synet på barn som kompetente- eller sårbare. I kontrast til et syn på barn som kompetente, undergraver et syn på barn som sårbare barns iboende ressurser- og ser i større grad barn som beskyttelsestrengende (Aslanian, 2016, s. 25). Hvis man ser dette i sammenheng med det barnesyntet Ola og Kari beskriver, kan man tolke det som at de, i motsetning til sitt syn på barn som kompetente, opplever å møte et syn på barn som sårbare. Men hvorfor kan barnehagelærere, slik som Ola og Kari, oppleve det som krevende å møte et motstridende og konkurrerende syn på barn?

Ola og Kari kan sies å, med bakgrunn i sin fagkunnskap, ha en forståelse av at barn bør sees på som kompetente subjekter med iboende ressurser, samtidig som de er politisk bundet til et samfunnsmandat som sier at de, i samarbeid og forståelse med hjemmet, skal ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (Rammeplan, 2017, s. 10). Når Ola og Kari møter personal og foreldre som har et annet barnesyn enn de selv ønsker å praktisere, kan det oppstå spenning mellom deres politiske, kunnskapsmessige og etiske forpliktelser (Hennum & Østrem, 2016, s. 115-129). Sett i sammenheng med Larsen og Slåtten kan man anse det som at Kari og Ola opplever å stå i et krysspress, hvor personer, som de er politisk forpliktet til å samarbeide med, retter forventninger til dem som motstrider deres fagkunnskap (2015, s. 326). Hvordan skal de, i tråd med sin fagkunnskap, kunne fremme barns lek, læring og danning, samtidig som de opprettholder de etiske aspektene ved det å være profesjonsutøver?

Ola og Kari syn på barn er knyttet til deres fagkunnskap. Barnehagens samfunnsmandat forplikter dem på en side til å arbeide med å fremme barns læring som grunnlag for allsidig utvikling. Men på en annen side forplikter mandatet dem også til å arbeide i samarbeid og forståelse med både personal og foreldre. Samarbeid med personal og foreldre innebærer at Ola og Kari, som barnehagelærere og profesjonsutøvere, vil møte mennesker som for eksempel har motstridende og konkurrerende syn på barn. I disse møtene vil etiske aspekter, slik som blant annet syn på barn, kunne stille barnehagelæreren i et krysspress, som igjen vil kunne oppleves som krevende på grunn av motstridende forventninger.

Det er jo foreldrene som bestemmer over sine barn, ..., jeg tenker og synes jo bare det jeg mener, jeg kan ikke si at det jeg sier er rett. For det e jo deres syn på en sak. Men jeg forklarer og argumenterer. (Ola)

Ola beskriver ovenfor at han i møte med foreldre, som har en forståelse av at barn i stor grad trenger å beskyttes, forklarer og argumenterer. Dette kan tolkes å være et tegn på at Ola, i møte med et motstridende barnesyn, arbeider med å fremme de yngste barnas risikofylte lek, med bakgrunn i sin faglige forståelse av at den har betydning for barnas beste. Hennum og Østrem viser til at "... barnehagelæreren som profesjonsutøver forvalter et samfunnsmandat som krever fagkunnskap, etisk refleksjon og profesjonelt skjønn" (2016, s. 10-11). Sett i sammenheng med det Hennum og Østrem sier kan man forstå det som at Ola, gjennom å etisk reflektere og benytte faglig skjønn, arbeider med bakgrunn i sin fagkunnskap når han forklarer og argumenterer. Ola er, som profesjonsutøvende barnehagelærer, forpliktet til å forvalte barnehagens samfunnsmandat (Hennum & Østrem, 2016, s. 11). Dersom han ikke benytter faglig skjønn- og kunnskap i møte med foreldre og personal vil han ikke forvalte barnehagens samfunnsmandat på en god måte, med bakgrunn i at han, sett fra et faglig pedagogisk ståsted, ikke vil kunne praktisere et barnesyn som fremmer barns lek, læring og danning. Og om han derimot praktiserer en pedagogisk praksis, med bakgrunn i et syn på barn som kompetente, uten å arbeide i samarbeid og forståelse med hjemmet, vil han heller ikke forvalte barnehagens samfunnsmandat på en profesjonell måte. Man kan med andre ord si at Ola og Kari, som profesjonsutøvere er forpliktet til å fremme barns lek, læring og danning, samtidig som de har et ansvar for å arbeide i forståelse og samarbeid med personal og foreldre. Så hvordan- og hvorfor arbeider de egentlig med dette?

Ola og Kari beskriver at de, spesielt i møte med foreldre, arbeider mye med å forklare og argumentere for å skape trygghet og tillit:

Å trygge foreldrene på en måte hvor vi viser at vi som jobber i barnehage er oppegående mennesker som evner å tenke- og vurdere hva som er greit og ikke greit. Ja, trygge foreldrene og si at dette har vi tatt en vurdering på, ordnet rutiner på og når vi er der så gjør vi sånn, sånn og sånn. (Ola)

Vi har innkalt til samtale for å på en måte høre hva deres forventninger er til oss som personal og hva vi forventer av dem. Og litt sånn om hvordan dagen egentlig er. At vi nærmest går igjennom dagen litt med teskje da, og hva den unger her liker å gjøre, hvordan vi opplever barnet i barnehagen og hva vi tenker at det trenger. Da må vi på en måte gå ned, helt ned, for å forklare at vi setter sikkerhet veldig høyt, men at vi ikke kan stoppe barna i å få lov til å prøve og å få utfordringer. For det er jo slik barn lærer. (Kari)

Jeg tolker det som at Ola, i sitt arbeid med å trygge foreldre, fokuserer på å skape en tillitsfull relasjon, gjennom å beskrive sine arbeidsmetoder. Vibeke Glaser viser til at et godt foreldresamarbeid, som er basert på gjensidig tillit, er viktig både ved informasjonsutveksling og i situasjoner hvor man drøfter oppståtte spørsmål eller problemer (2013, s. 54). Det Kari snakker om tolker jeg, i likhet med Olas beskrivelse, å være en arbeidsmetode som anvendes for å skape trygghet og gjensidig tillit. Karis metodebeskrivelse kan også forstås å omhandle både forklaring og argumentasjon, slik som Ola snakker om. Men i motsetning til Olas metodebeskrivelse, vektlegger ikke denne tilnærmingen bare argumentasjon og forklaring, den kan også tolkes å grunne i en forståelse av at det er viktig å vise- og tydeliggjøre at arbeidsmetoden som anvendes, anvendes fordi man ønsker deres barns beste.

Hvis man ser Ola og Karis beskrivelser som eksempelvis for situasjoner de ofte opplever å stå i, kan man forstå at arbeid med å trygge foreldre, gjennom å skape gjensidig tillit, ofte kan- og vil være tidkrevende. Dette kan man igjen knytte til hvorfor Ola og Kari opplever arbeid med å fremme de yngste barnas risikofylte lek som utfordrende og krevende. Men det er ikke bare i tilknytning til foreldresamarbeid Ola og Kari opplever at arbeidet kan være krevende. De viser også til at det eksisterer ulike barnesyn og holdninger blant personalet i barnehagen:

... Folk er jo forskjellige og det kan jo være forskjell i samme barnehagen også. Noen synes at det er skummelt. Noen synes ikke det er skummelt, av noen som jobber der. Og det må jo egentlig være opp til hver enkelt som har ansvar tenker jeg, og finne ut hva som er greit eller ikke. "Jeg kan ikke stå inne for at dere klatrer der". Men kanskje den voksne da kan rope på en annen voksen som kan komme når de gjør det? (Ola)

Jeg har opplevd en del utfordringer med ulike holdninger og verdier i personalgruppa. Og det tror jeg kommer av at vi ikke har snakket så veldig mye om risikofylt lek og de yngste i personalgruppa. Det har ikke vært så mye tema av det og kanskje litt sånn taus kunnskap at man bare regner med at folk tenker det samme eller gjør det samme. Men det gjør vi jo ikke, det har jeg jo merket med tiden at vi gjør det jo ulikt. (Kari)

Ola bemerker at det er forskjell på de ansattes opplevelser når det kommer til å være aktivt tilstedeværende ved de yngste barnas risikofylte lek. Kari derimot påpeker at hun har opplevd en del utfordringer knyttet til ulike holdninger og verdier i personalgruppa, og at personalet ikke nødvendigvis tenker- og gjør det samme til enhver tid. Rammeplanen påpeker at personalet i barnehagen skal ha en anerkjennende holdning til barns mestring, gi støtte og utfordre barna

til varierende lek gjennom å selv være aktive og tilstedeværende (2017, s. 32). Sett i sammenheng med Ola og Karis refleksjoner, kan man tolke personalets evne til samarbeid som betydningsfullt for hvordan barnehagen klarer å imøtekomme rammeplanens føringer- og fremme de yngste barnas risikofylte lek i barnehagen. Kari viser til at personalet i hennes barnehage ikke har tematisert og snakket så mye om risikofylt lek og reflekterer seg frem til at dette kan være en årsak til at arbeidet oppleves utfordrende. Men Kari viser også til at utfordringene ikke bare grunner i personalets ulike holdninger og barnesyn, men at personalgruppa også har et utviklingspotensial i tilknytning til risikofylt lek som temaområde:

... Det er jo et tema som jeg tenker burde tas opp med personalgruppa. Og det har jeg jo tenkt på at kan være et veldig greit tema på et foreldremøte. Det med risikofylt lek og at de på en måte får være med å si hva det er for dem og hva det er for oss i barnehagen. Og hvordan vi på en måte kan finne ut av hva det er sammen da. Tror det kan være lurt for å trygge foreldregruppa også da. Og at vi snakker litt mer om det da. Men sant, da må vi jo i forkant få snakka om det i personalgruppa; Hva er egentlig risikofylt lek for de minste? (Kari)

Det Kari sier kan anses å være et tegn på at personalgruppa bør reflektere omkring de yngste barnas risikofylte lek. Kalle, Larsen og Ulla viser til at personalet, gjennom å kritisk reflektere omkring sine praksiser, kan skape- og utvikle tanker, kunnskaper og bevegelige praksiser (2017, s. 111-116). Sett i tråd med dette kan refleksjon være viktig for at personalet skal kunne skape en felles forståelse for at den risikofylte leken er av betydning for de yngste barna, samtidig som det vil kunne åpne opp for videre refleksjoner- og utvikling av personalets metodiske og pedagogiske praksis.

Alt i alt kan man ikke bare anse barnehagelærerens arbeid med de yngste barnas risikofylte lek å omhandle tilrettelegging og aktiv tilstedeværelse. Man kan også forstå at arbeidet dreier seg om samarbeid med personal og foreldre, da ulike holdninger og verdier i samfunnet påvirker hvilke muligheter barnehagelæreren har til å fremme de yngste barnas risikofylte lek i barnehagen.

5.0 Avslutning

Å finne et konkret svar på problemstillingen, ”Hvordan arbeider barnehagelæreren med de yngste barnas risikofylte lek i barnehagen”, er naturligvis vanskelig. Jeg vil på bakgrunn av dette, og med utgangspunkt i undersøkelsens funn, svare på problemstillingen i en kort oppsummering.

Informantene ga i undersøkelsen uttrykk for at risikofylt lek for de yngste barna handler om utforskning og usikkerhet. De viste til at barnehagelærerens arbeid med de yngste barnas risikofylte lek er viktig, med bakgrunn i at den risikofylte leken har både egenverdi og nytteverdi for barna. Informantene formidlet at de arbeidet med å tilrettelegge for utforskning og utfoldelse i utfordrende aktiviteter, samtidig som de arbeidet med de voksnes aktive tilstedeværelse i barnehagehverdagen. De påpekte at arbeid med å fremme de yngste barnas risikofylte lek ofte oppleves som krevende, med bakgrunn i det som jeg tolker å være en opplevelse av å stå i et krysspress som profesjonsutøver, og at arbeidet indirekte dreier seg om samarbeid med personal og foreldre.

Innledningsvis i oppgaven nevnte jeg at jeg bevisst hadde valgt en vid problemstilling for å få et helhetlig bilde av barnehagelærerens arbeid med de yngste barnas risikofylte lek. I etterkant av undersøkelsen har jeg blitt bevisst på at en vid problemstilling vil medføre at man ofte ikke går så mye i dybden som man kanskje ønsker. Alt i alt kunne jeg kanskje avgrenset problemstillingen ytterligere, men samtidig opplever jeg at funnene mine representerer virkeligheten på en god måte og at jeg, i mitt kommende arbeid med de yngste barnas risikofylte lek, vil være tryggere i min rolle som profesjonsutøvende barnehagelærer. Det at jeg har hatt en vid problemstilling har også bidratt til at jeg har fått øynene opp for temaområder som jeg kunne tenkt meg å undersøkt nærmere. Barnehagelærerens samarbeid med personal og foreldre var noe informantene aktualiserte i stor grad, og er blant annet et tema som det hadde vært spennende å kunne gått i dybden på.

6.0 Litteraturliste

- Aslanian, T. K. (2016). *Med kjærlighet som profesjonsutøvelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige. En artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2006). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehage*. I Bae, B., Eide, B. J., Winger, N. & Kristoffersen, A. E. (2006). Temahefte om barns medvirkning. (s. 6-26). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300463-temahefte_om_barns_medvirkning.pdf.
- Barnehageloven. (2011). *Lov om barnehager*. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>.
- Barnekonvensjonen. (2003). *FN's barnekonvensjon om barnets rettigheter*. Lastet ned fra <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>.
- Bergsland, M. & Jæger, H. (red.) (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (5. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen*. (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Glaser, V. (2013). *Foreldresamarbeid. Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greve, A. (2014). *De yngste barna i barnehagen*. I Bergsland, M. & Jæger, H. (red.). (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (s. 123-128). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.

- Johansson, E. (2011). *Små barns læring. Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kibsgaard, S. & Sandseter, E. B. H. (2013). *Bevegelseslek i barnekulturen, tradisjoner og kulturelt mangfold*. I Sandseter, E. B. H., Hagen, T. L. & Moser, T. (Red.). (2013). *Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. (s. 65-80). (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kleppe, R., Melhuish, E. & Sandseter, E. B. H. (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 370-385. DOI: 10.1080/1350293X.2017.1308163.
- Kolle, T., Larsen, A. S. & Ulla, B. (2017). *Pedagogisk dokumentasjon – Inspirasjon til bevegelige praksiser*. (2. Utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Å utføre et intervju*. I Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). (s. 137-154). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2015). *En bok om oppvekst. Samfunnsfag for barnehagelærere*. (4. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Martens, B. & Sandgren, E. (1999). *Vi vil prøve verden selv! En metodebok om barn og medvirkning*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Personopplysningsloven. (2015). Lov om behandling av personopplysninger. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>
- Rammeplan. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Oppgaver og innhold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sandvik, N. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/287768-temahefte_om_de_minste_barna_i_barnehagen1.pdf
- Sandseter, E. B. H. (2014). *Boblende glede og sug i magen: risikofylt lek i barnehagen*. I Sandseter, E. B. H. & Jensen, J. O. (red.). (2014) *Vilt og farlig. Om barns og unges bevegelseslek* (s. 13-28). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Sandseter, E. B. H. (2013). *Det opplevelses- og spenningssøkende barnet*. I Sandseter, E. B. H., Hagen, T. L. & Moser, T. (Red.). (2013). *Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. (s. 53-64). (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sandseter, E. B. H. (2000). *Spenningsbehov og risikomestring – med naturen som arena*. I Furuseth, K. (red). *Ut Naturligvis! Barn, natur og uteaktiviteter* (s. 67-79). Trondheim: DMMH.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

7.0 Vedlegg

7.1 Intervjuguide

Problemstilling

Hvordan arbeider barnehagelæreren med de yngste barnas risikofylte lek i barnehagen?

Intervjuguide

1. Kan du si litt om deg selv?
 - Hvilken utdanning har du?
 - Hvor lenge har du arbeidet i barnehage?
 - Hvor lenge har du arbeidet med småbarn?
 - Hvilken stilling har du nå?
2. Kan du si noe om hvordan du oppfatter begrepet risikofylt lek?
 - Hva er risikofylt lek for deg?
 - Hvilke erfaringer har du knyttet til risikofylt lek?
 - Hvordan forstår du de yngste barnas risikofylte lek? (*eksempler?*)
 - Hvordan kommer de yngste barnas risikofylte lek til uttrykk i barnehagen? (*for eksempel i hverdagslige, planlagte situasjoner inne/ute?*)
 - Hvilken betydning har risikofylt lek for de yngste barna i barnehagen?
3. Hvilke sammenhenger ser du mellom samfunnet i dag og de yngste barnas risikofylte lek?
 - Hvilke innvirkninger tenker du samfunnets holdninger har på barnehagens arbeid med de yngste barnas risikofylte lek? (*personal, styrer/ledelse, foreldre, lekeapparatprodusenter- og inspektører o.l.*)
 - Hvilke syn på barn tenker du preger nåtidens samfunn?
 - Hvordan påvirker samfunnets syn på barn de yngste barnas muligheter for risikofylt lek i barnehagen?
 - Hva tenker du om disse sammenhengene sett fra et faglig pedagogisk ståsted?
4. Hvilke utfordringer har du opplevd i tilknytning til arbeid med de yngste barnas risikofylte lek?
 - Hvilke innvirkninger har du opplevd at samfunnets holdninger har hatt og har på barnehagens arbeid med de yngste barnas risikofylte lek? (*personal, styrer/ledelse, foreldre, lekeapparatprodusenter- og inspektører o.l.*)
 - Hva tenker du, sett fra et faglig pedagogisk ståsted, er viktig i møte med disse utfordringene?

7.2 Informasjonsskriv med samtykkeskjema

Informasjonsskriv om deltakelse i intervju med samtykkeerklæring

I forbindelse med mitt studie ved DMMH og min bacheloroppgave, "Barnehagelærerens arbeid med de yngste barnas risikofylte lek i barnehagen", har vi vært i kontakt og snakket om din deltakelse i form av et intervju. Jeg er glad for at du vil bidra, fordi dine tanker, erfaringer og meninger knyttet til mitt tema er av stor interesse for meg.

Målet med denne undersøkelsen og min bacheloroppgave er å sette søkelys på barnehagelærerens arbeid med de yngste barnas risikofylte lek. Oppgaven skal være ferdig 03.05.18. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg uten å måtte begrunne det.

Jeg ønsker å ta opp vår samtale på en digital lydopptaker fordi dette vil være en god støtte under analysearbeidet. Lydopptak vil transkriberes og slettes i etterkant av transkripsjonen. Alle opplysninger om deg vil oppbevares konfidensielt i undersøkelsesperioden og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i det publiserte materialet.

Mine veiledere i tilknytning til bacheloroppgaven er Jon Olaf Berg (epost: epost@dmmh.no) og Ulla-Brit Ertsås (epost: epost@dmmh.no). Oppgavetittelen "Barnehagelærerens arbeid med de yngste barnas risikofylte lek i barnehagen" er under bearbeiding, og den kan endres underveis.

Jeg ser frem mot et godt samarbeid!

Ta kontakt ved spørsmål og kommentarer.

Med vennlig hilsen

Miriam Haugum Grannes

Epost: epost@hotmail.com

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i undersøkelsen

Sted/dato

Underskrift

.....

.....